

Philosophical Dissertation

as a Didactic Tool in the Context of Competency-based Education

La disertación filosófica

*como herramienta didáctica en el contexto de la
educación competencial*



MARCOS GONZÁLEZ GARCÍA

pp. 91-114

Revista Paideia 119 (2024),

ISSN: 3020-5433

RECIBIDO: ABRIL 2024

APROBADO: JUNIO 2024

RESUMEN

El presente trabajo propone una reflexión en torno a la posibilidad y pertinencia de emplear la disertación filosófica como herramienta central de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Para ello, el trabajo comienza mostrando cómo la disertación es una actividad especialmente adecuada para la asignatura a partir de las posiciones pedagógicas tanto de Kant como de Hegel, cuyo supuesto enfrentamiento se denuncia como meramente aparente. Se procede, después, a examinar las características centrales de la disertación como ejercicio escolar y se analizan los principales elementos que deben considerarse en vista a su integración sistemática en el curso de Filosofía. Finalmente, el trabajo ofrece algunos argumentos en favor de la hipótesis de que basar la docencia de la Filosofía en la disertación puede facilitar la incorporación de la asignatura a los esquemas de la educación competencial.

Palabras clave: Filosofía, disertación, educación, evaluación, competencias.

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the possibility and relevance of using the philosophical dissertation as a central tool in the subject of Philosophy in the first year of the Baccalaureate. To this end, the paper begins by showing how the dissertation is a particularly appropriate activity for the subject on the basis of the pedagogical positions of both Kant and Hegel, whose supposed confrontation is denounced as merely apparent. It then proceeds to examine the central features of the dissertation as a scholarly exercise and discusses the main elements to be considered in view of its systematic integration into the Philosophy course. Finally, the paper offers some arguments in favour of the hypothesis that basing the teaching of Philosophy on the dissertation can facilitate the incorporation of the subject into the schemes of competence education.

Keywords: Philosophy, dissertation, education, assessment, competences.

1. Presupuestos filosófico-didácticos. La filosofía y el filosofar¹

Desde hace décadas la enseñanza de la filosofía se encuentra expuesta a las consecuencias del proyecto todavía en curso de transformar el sistema educativo (y, en particular, las enseñanzas medias, lugar por excelencia de la enseñanza de la filosofía) de acuerdo a los estándares de la denominada «educación competencial», que ha tenido como último eslabón en nuestro país la aprobación de la LOMLOE. A continuación, tratamos de hacernos cargo de esta situación afrontando la siguiente cuestión: ¿es posible enseñar filosofía cumpliendo las exigencias que impone la LOMLOE o, en otras palabras, es posible satisfacer aquellas exigencias sin dejar de enseñar nuestra materia?

Para esbozar una respuesta tendremos que comenzar aclarando, aunque sea mínimamente, qué puede ser eso de «enseñar filosofía». Se trata desde luego de un interrogante complejo, pero tenemos la suerte de que nuestra disciplina se ha encargado de manera constante de pensar acerca de él. Frecuentemente se ha tomado el debate que, en diferido, se supone que se produjo entre Kant y Hegel como modelo para hallar dos respuestas antitéticas a dicho problema (Revenga, 2010, pp. 21-24). Sin embargo, una revisión de los textos de estos autores revela que, como se ha señalado ya numerosas veces, la polémica es más bien ficticia (Birlanga Trigueros, 2020, pp. 91-106; Cerletti, 2008, pp. 20-21; Cifuentes, 1997, p. 89; Ignacio, 2021a, pp. 11-36; Obiols, 2008, pp. 58-69; Rozalén, 1997, pp. 65-76; Tejedor Campomanes, 1984, pp. 7-17) y que, por lo tanto, es posible elaborar una imagen más rica de la enseñanza de la filosofía destacando más bien los puntos de acuerdo entre Kant y Hegel.

1.1. *El polo kantiano del problema: ¿aprender a filosofar sin aprender filosofía?*

La postura didáctica de Kant se encuentra recogida esencialmente en su conocido *Aviso* (1991), en el que adelantará algunas tesis que posteriormente

1 El presente trabajo constituye una síntesis del Trabajo de Fin de Máster (Máster de Formación del Profesorado) que presenté con el mismo título en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2022-2023. Me gustaría expresar mi agradecimiento a Guillermo Villaverde López por acceder a tutorizar dicho trabajo y a Felipe Martín Ignacio Silvero, a quien -por su docencia y sus obras- éste debe mucho. Ambos, además, han sido responsables de sucesivos Proyectos de Innovación Docente que tuvieron en él un enorme impacto (especialmente el que se desarrolló en el curso 2022-2023, que lleva por título «Fomento de la disertación como herramienta metodológica en la enseñanza de la filosofía»).

recogerá en la *Arquitectónica de la Razón Pura*, un capítulo esencial de su primera *Crítica* (2016). Lo esencial de la idea didáctica de Kant se halla en la distinción que establece entre dos «tipos» de conocimiento que se corresponden no tanto a dos áreas de conocimiento extensivamente delimitadas (distinción objetiva), sino más bien al modo en el que el sujeto alcanza un determinado conocimiento (distinción subjetiva). En primer lugar, se encuentra el «conocimiento histórico» (*cognitio ex datis*), que es aquel que se obtiene «cuando [el discente] sólo conoce en el grado y hasta el punto en que le ha sido revelado desde fuera, ya sea por la experiencia inmediata, por un relato o a través de un enseñanza (de conocimientos generales)» (2016, A 836/B 864). Se trata de algo que, en términos actuales, denominaríamos «aprendizaje memorístico», como pone de manifiesto el ejemplo que Kant propone para aclarar en qué puede consistir un conocimiento histórico en el ámbito de la filosofía:

Quien haya aprendido, en sentido propio, un sistema de filosofía, el de Wolff, por ejemplo, no posee consiguientemente, por más que sepa de memoria todos sus principios, explicaciones y demostraciones, juntamente con la división del cuerpo doctrinal entero, y por más que sepa enumerarlo todo con los dedos, sino un conocimiento histórico completo de la filosofía wolffiana. No sabe ni juzga más que en la medida de lo que le ha sido dado. Si alguien le discute una definición, no sabe de dónde extraer otra. (2016, A 836/B 864)

Esta es la deficiencia que Kant identifica en la enseñanza de su tiempo: el imperio del conocimiento histórico de la filosofía, es decir, de la mera memorización de los elementos de los sistemas filosóficos dados. El problema, no obstante, no reside exactamente en que en las clases de filosofía se estudien las obras de los grandes filósofos de la historia (lo que resultaría ciertamente contradictorio para quien tanto reconoció su deuda con otros pensadores como Leibniz, Hume o Newton), sino en la aproximación dogmática a dichas obras como algo meramente externo, como una recolección de pensamientos ajenos cuyos fundamentos y cuyas razones no son examinadas por el aprendiz, quien -en el mejor de los casos- habrá «entendido y retenido bien, es decir, aprendido», pero será tan solo «una reproducción en yeso de un hombre viviente» (2016, A 836/B 864).

Ahora bien, Kant señala que esta carencia pedagógica de su tiempo no sólo impide el desarrollo de la capacidad de razonar de los estudiantes, sino que

-llega a decir- quien se ve sometido a una enseñanza de esta índole sale de algún modo peor de lo que entró. Pues, señala en un innegable gesto socrático, esta «ciencia prestada [por haberse adquirido históricamente] que está sólo como adherida y no ha madurado en él» genera en quien aprende «el espejismo de la sabiduría» que hace surgir en él «la charlatanería sabihonda de jóvenes pensadores, la cual es más ciega que cualquier otro orgullo y más incurable que la ignorancia» (1991, pp. 144-145). Llenar la cabeza de un conocimiento *ex datis* supone así minar las condiciones de posibilidad para el ejercicio ulterior de cualquier tipo de pensamiento autónomo.

Encuentra Kant, no obstante, un segundo argumento para cuestionar la suficiencia pedagógica del aprendizaje meramente histórico de la filosofía. No se trata tan sólo de que el *cognitio ex datis* sea insuficiente desde el punto de vista de los fines que persigue la educación, sino que éste genera una ulterior dificultad imposible de superar, a saber, la de determinar qué sistema filosófico debe presentarse a los estudiantes de esta manera histórica. A Kant la filosofía de su tiempo se le presenta ante todo como un «campo de batalla» (2016, B XIV-XV) en el que los adversarios sólo conquistan sus posiciones mediante la violencia, y ello de manera meramente provisional. Como la filosofía aún no ha entrado en el «camino seguro de la ciencia» (2016, B VII-XVII), no está todavía en condiciones de dejar tras de sí un rastro «objetivable» que pueda ser transmitido como un conocimiento cerrado. En consecuencia, concluye Kant, exponer históricamente en clase un determinado sistema en vez de otro será presentar la parte por el todo y, en el caso alemán, contribuir al dominio despótico de los racionalistas.

Amparándose en estos dos argumentos, Kant presenta su conocida tesis: *no se debe aprender filosofía, sino a filosofar* (1991, p. 145; 2016, A 837/B 865), o en los términos que hemos empleado, no se debe tratar de obtener un conocimiento histórico de la filosofía, sino más bien lo que Kant denomina un «conocimiento racional» (*cognitio ex principiis*) (2016, A 836/B 864). Pero, ¿qué significa propiamente «conocimiento racional»? He aquí el malentendido. Desde luego, no puede tratarse de una suerte de conocimiento espontáneamente nacido en la mente del discente sin intervención externa alguna. Esta interpretación -que explicaría la supuesta discordancia con la posición hegeliana- sólo podría aceptarse ignorando el modo en el que Kant concreta en el *Aviso* el contenido

de aquel principio. La práctica de aula propuesta por Kant es bastante más sencilla: se trata únicamente de que el profesor introduzca en el aula una lectura filosófica para estudiar, en efecto, el pensamiento de algún filósofo, mas considerando dicho sistema filosófico «no como un modelo para el juicio, sino más bien como una ocasión para que uno mismo juzgue sobre él y hasta contra él» (1991, p. 146). El profesor, piensa Kant, debe exponer un sistema filosófico (¿qué otra cosa puede hacer un profesor de filosofía?), pero no como quien examina un cuerpo sin vida, sino exigiéndole que *nos hable*, que haga valer los principios sobre los que descansan sus tesis, principios que el estudiante -guiado por el profesor- debe comprender y valorar. Se trata, en los términos de la *Arquitectónica*, de poner la «capacidad imitadora» al servicio de la «facultad productora» (2016, A 836/B 864).

Así, encontramos que en el fondo de la didáctica kantiana yace una tensión que Hegel introdujo entre la filosofía y el filosofar: resulta que uno no puede aprender a filosofar sin aprender filosofía, pues sólo se puede ejercitar el pensamiento propio a partir de las diversas filosofías disponibles; pero tampoco se puede aprender filosofía sin haber aprendido antes a filosofar, pues la única aproximación legítima posible a los sistemas filosóficos ajenos es aquella que se encuentra mediada por un análisis y valoración personal de los principios sobre los que dichos sistemas se sostiene (2016, A 838/B 866).

1.2. El polo hegeliano del problema: ¿aprender filosofía sin aprender a filosofar?

Es innegable que el tono de los escritos sobre pedagogía de Hegel es muy diferente al que hallamos en los de Kant. Sin embargo, esto no se debe tanto a que exista una divergencia didáctica de fondo entre ambos filósofos, sino más bien al hecho de que la situación educativa que halló Hegel en su tiempo estaba atravesada por una tendencia completamente distinta a la que, algunas décadas antes, había conocido Kant. La enfermedad que diagnostica Hegel no es pues ya la de los excesos dogmáticos del racionalismo alemán, sino un cierto formalismo pedagógico (que, por cierto, quizá nos recuerde más a nuestra propia situación). En concreto, Hegel identifica como blanco de sus críticas «la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, [según la cual] no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido» (1991, p. 139). Podríamos pensar entonces

que Hegel, asumiendo esta oposición entre el aprender filosofía y el aprender a filosofar, desearía invertir los términos para erigir un sistema educativo en el cual los estudiantes aprendan filosofía prescindiendo de cualquier esfuerzo en lo relativo al filosofar. Si así fuera y si, al mismo tiempo, fuera el caso que Kant se ha inclinado simple y llanamente por prescindir de la filosofía para centrar la educación en el filosofar (constituyendo así el fundamento para aquel formalismo pedagógico que Hegel encontraba reinando en su tiempo), entonces se entendería la interpretación según la cual Hegel se habría limitado a invertir los términos de la pedagogía kantiana. Ahora bien, Hegel no va a aceptar (como ya hemos dicho en el caso de Kant) dicha contraposición entre la filosofía y el filosofar, por lo que resulta imposible que sea aquella la lectura más razonable de sus textos.

Para realizar una mejor lectura de la posición hegeliana conviene atender a un par de desplazamientos conceptuales que Hegel introduzco en la discusión didáctica. En primer lugar, es preciso señalar que al oponer «aprender filosofía» y «aprender a filosofar» Hegel ya no está distinguiendo, como hacía Kant, la adquisición histórica de la adquisición racional de conocimientos filosóficos. Lo que interesa a Hegel más bien es plantear una alternativa entre la tendencia adánica de la pedagogía moderna que había conducido a la tesis extrema de que a cualquiera le resulta posible filosofar espontáneamente sin haber dedicado previamente su tiempo al estudio de la filosofía y la manera rigurosa de adquirir conocimientos filosóficos, que consistiría en el estudio sistemático de la filosofía en su historia, atendiendo pues a las formas que ésta ha ido adoptando en el tiempo, esto es, a los diversos sistemas filosóficos. Se trata, por tanto, de recordar que al igual que no por tener pie es uno capaz de fabricar zapatos, no basta con tener razón para que uno pueda filosofar (2017, §5, p. 127).

De este modo, en principio Hegel no se enfrenta a una concepción pedagógica que coloque en relación dialéctica el aprender filosofía y el aprender a filosofar, sino a la idea de que la tarea del profesor de filosofía ha de limitarse a lanzar a sus estudiantes a un filosofar espontáneo. Esto, dice Hegel, es un «modo triste de proceder»: un proceder «meramente formal, este buscar y divagar perennes, carentes de contenidos», un «razonar o especular asistemáticos [que] tienen como consecuencia la vaciedad de contenido, la

vaciedad intelectual de las mentes, el que ellas nada puedan» (1991, pp. 139-140). Tal pedagogía, considera Hegel repitiendo nuevamente el gesto socrático, deja a los estudiantes exactamente en el mismo lugar en el que Kant señalaba que la enseñanza dogmática de la filosofía los dejaba, a saber, en una situación de radical ignorancia, pues dice Hegel: «La representación original peculiar, que se forma la juventud acerca de los objetos esenciales, en parte es, todavía, totalmente escueta y vacía; en parte, en su gran mayoría, es opinión, ilusión, incompleción, distorsión, carencia de determinabilidad» (1991, p. 141). El filosofar sin contenidos deja a los estudiantes como estaban: pensando todavía por debajo de las exigencias de la razón.

Mas si éste es el mal identificado por Hegel, ¿qué alternativa sugiere? Como decía antes, Hegel no acepta la escisión entre la filosofía y el filosofar para sostener algo así como una respuesta inversa a la del formalismo, como si solamente quisiera trasladar el foco desde el filosofar vacío hacia la supuesta adquisición de un conocimiento filosófico ganado sin ejercicio de filosofar alguno. Hegel, al contrario, destaca la existencia de una tensión entre estos dos elementos, pues sostiene que hay que enseñar a los estudiantes filosofía (que no está en otro lugar que en su historia), pero no de un modo dogmático e irreflexivo, sino permitiendo a los alumnos tomar conciencia de los principios de los sistemas filosóficos estudiados. Hegel rechaza esa falsa dicotomía que opone la reflexión espontánea de los estudiantes a la transmisión dogmática de contenidos para afirmar que, en realidad, la filosofía es de una naturaleza tal que resulta posible hacer que los estudiantes filosofen examinando los fundamentos de los sistemas filosóficos expuestos por el docente. Y esto lo dice de manera muy expresiva al señalar que la reflexión didáctica no puede partir del presupuesto de que «cuando aprendo lo que es la sustancia, la causa o lo que fuere, no pensase yo mismo, como si yo mismo no produjera estas determinaciones en mi pensamiento, sino que ellas fueran arrojadas en éste como si fueran piedras» (1991, p. 140). Así, insistimos, Hegel reconoce en el fondo la misma tensión que Kant entre aprender filosofía y aprender a filosofar. Ambos, sin duda alguna, consideran que la educación de los estudiantes debe tender a convertirles en sujetos autónomos capaces de ejercer con alguna garantía sus facultades racionales y que, para ello, debe haber estudio de los sistemas filosóficos que se han desarrollado en la historia.

2. La naturaleza de la disertación filosófica. Propuestas para su incorporación sistemática en la Filosofía de 1º de Bachillerato

En este apartado me propongo mostrar que la disertación filosófica es una herramienta metodológica coherente con este punto de encuentro entre las didácticas kantiana y hegeliana y, por tanto, que es una herramienta que, bajo circunstancias razonablemente propicias, tendrían razones para emplear gran parte de los profesores de filosofía, sean estos más «kantianos» o «hegelianos». A tal fin, a continuación señalaremos algunos puntos clave acerca de qué es una disertación filosófica, señalando para ello cómo es un tipo de ejercicio que emana del espíritu de la pedagogía kantiano-hegeliana (apartados 2.1 y 2.2) para posteriormente realizar algunas sugerencias relativas al modo de incorporar las disertaciones en el curso de Filosofía de 1º de Bachillerato (apartado 2.3), a la manera de pensar una práctica de aula coherente con dicha incorporación (apartado 2.4) y a cómo podemos emplear la disertación como instrumento de evaluación (apartado 2.5).

2.1. Aspecto sustantivo de la disertación. Escritura y aporía.

Lo esencial de la disertación, desde un punto de vista sustantivo, es que se trata de un ejercicio en el que ha de trasladarse al ámbito de la escritura el espíritu del diálogo socrático. Que dicha traslación es posible lo pone de manifiesto Aristóteles, quien se convirtió en uno de los grandes exponentes de la autonomización de la escritura respecto de los mecanismos de la oralidad al ser uno de los primeros filósofos en redactar textos que merecen en sentido estricto el nombre de «tratados» (Orden Jiménez, 2012, pp. 74-77). Mas en ellos, a pesar de la aparente unificación de las voces bajo la forma de la argumentación impersonal, pervive la racionalidad dialógica socrática. Cómo sea esto posible es fundamental para entender lo que debe ser una verdadera disertación, pues ésta habrá de consistir esencialmente en una suerte de diálogo independizado de la «forma externa» del diálogo. La clave de esta operación la encontramos en las breves indicaciones metodológicas que Aristóteles presenta al inicio del libro III de la *Metafísica*, que bien pudieran servir de tratado del arte de disertar:

Es necesario que vayamos, primeramente, a aquellas cuestiones en cuyo carácter aporético conviene situarse en primer lugar. Se trata de aquellas [cuestiones] acerca

de las cuales algunos han pensado de manera distinta [...]. Ahora bien, detenerse minuciosamente en una aporía es útil para el que quiere encontrarle una salida adecuada. En efecto, la salida adecuada ulterior no es sino la solución de lo previamente aporético. Por lo demás, quien no conoce el nudo no es posible que lo desate, pero la situación aporética de la mente pone de manifiesto lo problemático de la cosa. Y es que, en la medida en que se halla en una situación aporética, le ocurre lo mismo que a los que están atados: en ambos casos es imposible continuar adelante. Por eso conviene considerar primero todas las dificultades, por las razones aducidas, y también porque los que buscan sin haberse detenido antes en las aporías se parecen a los que ignoran adónde tienen que ir, y además [ignorán], incluso, si han encontrado o no lo que buscaban. Para éste no está claro el final, pero sí que lo está para el que previamente se ha detenido en la aporía. Además, quien ha oído todas las razones contrapuestas, como en un litigio, estará en mejores condiciones para juzgar. (1994, III, 1, 994a-995b)

En este pasaje, Aristóteles explica que para proceder adecuadamente en filosofía es preciso comenzar tomando conciencia y ahondando en las aporías, es decir, en aquellos problemas de los que al menos puede decirse que no tienen una solución evidente y que, por tanto, han motivado tratamientos tan diversos que un solo vistazo sobre ellos nos genera una cierta perplejidad. Las aporías han de ser el punto de partida porque son aquello que nos obliga a reconocer nuestra ignorancia y, por tanto, aquello que nos obliga a filosofar. Aristóteles, de este modo, trata de asentar su metodología en el principio que representaba aquel Sócrates que, como un «pez torpedo» (Platón, 1982, 84b), deambulaba por la *polis* tratando de poner al descubierto las aporías que tan sólo por una falsa seguridad epistémica habían dejado de incomodar a sus conciudadanos.

Pero como decíamos antes respecto a Kant y Hegel, Aristóteles no nos va a proponer un filosofar espontáneo, pues sostiene que antes de aventurarnos a ofrecer una respuesta ante la aporía, debemos hacer dos cosas: profundizar en la aporía misma para «considerar primero todas las dificultades» y atender a «todas las razones contrapuestas». Esto último es aquí lo fundamental, pues implica que del hecho de que uno no pueda participar en un efectivo diálogo filosófico con aquellos que ya han discutido acerca de una determinada cuestión no significa que uno no pueda desarrollar un diálogo interno con todos ellos. Así lo hace Aristóteles, por ejemplo, en el primer libro de la *Física*, donde avanza en su argumentación tomando en consideración (con rigurosidad)

los pareceres que respecto a la *physis* habían expresado los más reconocidos filósofos hasta la fecha (1995, I, 2-9).

Ahora bien, ¿cómo afrontar el ejercicio de la escritura filosófica sin que ésta se desvincule de aquel *ethos* socrático? El pasaje de Aristóteles concluye, precisamente, planteando una analogía que nos servirá para continuar concretando el concepto de la disertación: quien se enfrenta a una aporía ha de proceder como el juez al que se pide la resolución de un litigio. El ejercicio de la disertación ha de situar precisamente al estudiante en la posición del juez que debe enfrentarse a un caso (el asunto filosófico presentado como problema) movilizándolo todos los conocimientos de los que dispone (principalmente, las filosofías estudiadas en el aula) para tomar una decisión amparada en una argumentación racional, que en la medida en que se refiere precisamente a un problema de principios, no podrá ser del orden de la demostración (pues no hay principios en los que fundar la deducción), sino del de la deliberación.

Esto supone que quien diserta ha de renunciar de entrada a la pretensión de hallar una solución definitiva al problema y ha de aceptar que de lo que se trata, a lo sumo, es de alcanzar una suerte de acuerdo racional, pero siempre provisional y abierto a futuras problematizaciones. Por ello mismo se ha señalado frecuentemente el vínculo entre la disertación y la retórica, entendida no como el arte general de otorgar fuerza persuasiva a los argumentos con independencia de su verdad (como la presentaron los sofistas), sino más bien como la lógica particular del razonamiento en torno a lo probable, es decir, de aquel espacio en el que, pese a no ser posible la deducción, seguía siendo posible en cierta medida la discusión racional (Aristóteles, 1999, I, 2, 1357a; Ignacio, 2021b, pp. 39-52; Russ, 2001, pp. 61-77). En este punto, la analogía jurídica sigue pareciendo absolutamente pertinente.

2.2. Aspectos formales de la disertación. Desarrollo de la analogía jurídica

En este apartado concretaremos los aspectos formales que distinguen a la disertación filosófica de otros ejercicios filosóficos desarrollando, a tal fin, la analogía jurídica propuesta por Aristóteles. De entrada, lo que distingue a la disertación es la rigidez de su estructura formal tripartita (introducción, desarrollo y conclusión). La fijeza de su forma es, precisamente, lo que la separa de ese otro gran género literario de carácter filosófico que es el ensayo (García

Norro, 2012, p. 124; Russ, 2001, p. 96) y lo que explica, además, que tienda a considerarse la disertación como un género más adecuado para la iniciación de los estudiantes en la escritura argumentativa, pues dicha estructuración la convierte en un ejercicio mucho más controlado y previsible. Las partes de la disertación son las siguientes.

1. *Introducción*. El objetivo fundamental de la introducción consiste en que cada estudiante problematice el enunciado de la disertación, identificando -como hace el juez- el *litis* del caso. Es el momento de detenerse minuciosamente en la aporía antes incluso de reflexionar en torno a sus posibles soluciones. Para ello, resulta conveniente analizar el enunciado hasta hallar sus elementos simples (los conceptos filosóficos implicados) y las relaciones que existen entre dichos elementos (oposición, vínculo, etc.). Se trata, por tanto, de contemplar cómo emerge el problema a partir de sus elementos constitutivos y cómo dichos elementos configuran respuestas *posibles* a la aporía. Así, la introducción realiza en la disertación la función que cumplen los antecedentes jurídicos en la sentencia.

2. *Desarrollo*. La introducción debe dar paso al desarrollo, cuyo objeto principal es la exposición rigurosa, polémica y no unilateral de los argumentos que podrían darse para defender una y otra postura. Es el lugar en el que los estudiantes han de emplear todos los conocimientos filosóficos de los que disponen, pues el material fundamental con el que trabajarán en este punto son los sistemas filosóficos estudiados. El desarrollo debe regirse por dos principios que son igualmente predicables de la labor del juez.

En primer lugar, un desarrollo adecuado deberá tratar siempre de incorporar los argumentos ajenos en una reflexión personal en torno al problema mismo y, por tanto, evitar convertir esta parte central de la disertación en un texto expositivo en el que, de modo doxográfico, se resumen algunas ideas de los autores estudiados. Al contrario, para lograr tal objetivo los estudiantes deberían ser capaces de reconstruir por sí mismos su estructura lógica para valorar su fuerza probatoria en relación a la pregunta planteada. Esto es lo que debe hacer el estudiante: no yuxtaponer piedras, sino iniciar una verdadera discusión con los grandes filósofos de la historia que avance conforme los propios argumentos se vayan desplegando. La disertación exige, pues, que el estudiante presente una argumentación personal u «original», pero no en el

sentido de que sea innovadora, sino más bien en el sentido de que haya sido el propio estudiante quien haya decidido qué elementos poner en juego en su argumentación y qué relación establecer entre ellos (cómo organizar los argumentos, qué argumentos son más fuertes y por qué, etc.) (Ignacio, 2021b, p. 60; Tejedor Campomanes, 1984, p. 60).

En segundo lugar, un desarrollo adecuado deberá ser, en cierto sentido, imparcial. Esto no significa, desde luego, que quien diserte haya de tratar ambas posturas como si no se viera impelido a aceptar las razones que alguna de ellas moviliza, sino más bien lo contrario, a saber, que, aunque uno se sienta llevado a aceptar unas razones en vez de otras, ha de permitir que ambas posiciones desarrollen libremente sus argumentos hasta el final, pues ha de ser precisamente la fuerza argumentativa de cada una de las posibilidades la que ha de determinar la solución alcanzada y no al contrario, es decir, no debe ser una determinación previamente alcanzada la que nos lleve a valorar retrospectivamente la validez de los argumentos de las partes. El desarrollo, podríamos decir, ocupa en la disertación el lugar que corresponde a los «fundamentos jurídicos» en una sentencia.

3. *Conclusión.* La conclusión ha de reflejar el resultado final de la deliberación. Si el diálogo que el estudiante ha mantenido con los filósofos estudiados ha sido un verdadero diálogo, la conclusión se presentará como el fin inevitable al que conducía la discusión, respetando en todo caso el principio de que no se tratará en ningún caso de una solución definitiva. La conclusión, pues, es de alguna manera el «fallo» de la disertación.

En resumen, la estructura de la disertación debería obligar a los estudiantes a poner en juego los dos elementos de la tensión kantiano-hegeliana (los conocimientos filosóficos y la capacidad de filosofar), pues se trata de un ejercicio en el que se combinan los aspectos de repetición y de creación que caracterizan a la filosofía, dando así lugar -en expresión de Cerletti- a una «repetición creativa» (2008, p. 36). Y por este motivo la disertación no sólo es un ejercicio adecuado para aprender a filosofar, sino también, para aprender filosofía (Méndez, 2018, p. 204), pues si eso de aprender filosofía tiene que ver no con recibir «piedras» en nuestra mente, sino con reconstruir los argumentos ajenos a la luz de nuestro propio entendimiento, ¿qué mejor manera habrá de aprender filosofía que tratando de contraponer las perspectivas de diversos

filósofos con el fin de resolver una dificultad que uno mismo ha sido capaz de problematizar?

2.3. Estructurar el curso de Filosofía en torno al ejercicio de la disertación

Entre la abundante bibliografía disponible acerca de las disertaciones resulta escasa aquella dedicada a la cuestión de cómo integrar la disertación en un curso de Filosofía², lo que con toda seguridad se debe a que, al menos en España, la disertación se concibe fundamentalmente como un ejercicio que puede introducirse de manera ocasional en el curso y no tanto, como proponemos aquí, como una herramienta en torno a la cual configurar el resto de elementos que conforman la asignatura (especialmente la Filosofía de 1º de Bachillerato).

Este proyecto entra en evidente contradicción con uno de los principios estructurales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una perspectiva pedagógica cuyo núcleo reside en la idea de sustituir el diseño de un currículum único para todos los estudiantes (o para el estudiante «medio») que sea posteriormente adaptado para satisfacer las necesidades de atención diferenciada de quienes por sus características personales así lo requieran por el diseño de un currículum flexible que no precise de adaptación alguna en la medida en que esté ya previamente adecuado a la diversidad del aula. Consecuentemente, el DUA señala como principio la necesidad de que el curso cuente de entrada con herramientas variadas con el fin de «proporcionar múltiples formas de acción y expresión», es decir, de establecer diversas vías para que los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje (Pastor, 2019, pp. 57-59; Tirado Ramos, 2023, pp. 3-4). Este principio parece ampararse en una visión completamente formal y vacía de las metodologías y de las actividades, concebidas como estrategias disponibles para vehicular cualesquiera contenidos, fundamentando consecuentemente la idea de que resulta posible y deseable introducir la máxima variedad de actividades posibles en el aula (Arroyo, 2010, p. 61; Meirieu, 1998, pp. 107-108; Pastor, 2019, pp. 62-63).

Nuestra argumentación es completamente inversa por dos motivos. En primer lugar, porque hemos asumido una concepción sustantiva de la metodología según la cual ésta habría de derivarse de la naturaleza misma de la

2 El trabajo de Ferrer y Ledesma (2021) es una notable excepción.

cosa enseñada (en este caso, la filosofía), que -como hemos señalado- parecía aconsejar el trabajo mediante disertaciones en la medida en que éste sea capaz de movilizar los dos elementos de la tensión kantiano-hegeliana (aprender filosofía y aprender a filosofar), pero no como procesos autónomos sino como dos momentos de un mismo proceso de aprendizaje. Pero, en segundo lugar, lo que resulta más importante aquí, este razonamiento acerca de la conveniencia de la disertación como estrategia metodológica nos enfrenta a aquel principio del DUA en tanto que nos impone ante todo asumir la necesidad de no multiplicar el tipo de actividades que realizan los estudiantes, sino de insistir de manera metódica y sistemática en el trabajo mediante disertaciones. De esta manera, se trata de considerar la disertación no como una actividad ocasional entre otras, sino como aquella tarea en la que habrá de mobilizarse todo lo aprendido en Filosofía, lo que obligará al docente a configurar un curso en el que todo lo que se haga dentro y fuera del aula esté orientado a lograr que los estudiantes diserten de la mejor manera posible. Y, ante los previsibles problemas que puedan surgir, especialmente en los primeros meses del curso, habrá que confiar en el «optimismo del método» (Russ, 2011, pp. 23-24) y continuar trabajando para superar las dificultades que presente la elaboración de disertaciones, en lugar de renunciar a ella y sustituirlas por ejercicios más «sencillos».

2.4. Estructurar la práctica de aula en torno a la disertación filosófica

Considerar la disertación como el eje de toda la asignatura de Filosofía nos obliga a preguntarnos, pues, cómo debe quedar afectada la práctica de aula por tal giro metodológico. La clave a este respecto reside en asumir que la disolución de la aparente oposición entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar implica a su vez la superación de aquella repetida antítesis entre el profesor de filosofía y el filósofo. Pues si queremos que los estudiantes filosofen al aprender filosofía (o que aprendan filosofía filosofando), el profesor deberá dedicarse precisamente a eso: no a presentar a sus estudiantes un conocimiento histórico de los sistemas (en términos de Kant), no a lanzar a sus estudiantes dichos sistemas como «piedras» (en términos de Hegel), sino a re-producir en el aula el acto filosófico que trataban de producir, precisamente, aquellos sistemas de los que se habla. A tal fin, resulta sugerente la estrategia didáctica general

propuesta por Guillermo Obiols, que distingue tres momentos en los que se debería articular la práctica de aula (inicio, desarrollo y cierre) (2008, pp. 92-96) y que podríamos emplear para el planteamiento de cada una de las unidades temáticas en las que queramos dividir el curso. Nótese, por cierto, que esta estructura coincide con la de la disertación, pues al fin y al cabo el estudiante debería ser capaz de realizar en su disertación lo mismo que el profesor en el aula: un acto filosófico.

1. *Problematización*. Este momento inicial es fundamental, pues se trata no de realizar una mera introducción externa al tema sobre el que versarán las siguientes sesiones, sino de esforzarse por «plantear un problema o cuestión filosófica» y por «problematizar el problema» (Obiols, 2008, p. 94). El objetivo aquí debería ser entonces que los estudiantes reconozcan que se enfrentan precisamente a un «problema».

En este punto debemos prever una gran dificultad: es posible que los estudiantes no sean capaces de apreciar dicha problematicidad en la medida en que estén asentados en una falsa seguridad epistémica surgida de la aceptación de respuestas que no han sido realmente reflexionadas. Es altamente probable, por ejemplo, que si planteamos una unidad de teoría del conocimiento orientada por la pregunta de *¿qué podemos conocer?* nos encontremos con la dificultad de que los estudiantes cuentan de entrada con una o varias respuestas (quizá incluso contradictorias entre sí) cuya inmediata validez deben ser capaces de poner en cuestión. En estos casos, aunque posteriormente se descubra que había en realidad buenos motivos para aceptar aquella respuesta, deberemos comenzar sembrando dudas, es decir, realizando en el aula aquella labor socrática por excelencia de minar las falsas certezas o, dicho en términos más modernos, haciendo estallar algún tipo de conflicto cognitivo (Cerletti, 2008, p. 79; Tejedor Campomanes, 1984, pp. 52 y 78).

2. *Desarrollo*. Una vez hallado el problema el hilo de las sesiones debería dirigirse hacia el estudio de las principales soluciones que la historia de la filosofía le ha ofrecido por medio de sucesivos ejercicios de lectura atenta, análisis y crítica de los textos filosóficos clásicos. El éxito de esta fase dependerá completamente de la anterior, pues no hay manera mejor de dejar confusos a nuestros estudiantes que ofreciéndoles respuestas diversas a problemas que no han sido capaces de comprender. Lo fundamental, como ya se ha dicho, es

que el repaso por los textos clásicos sirva no sólo para descubrir la solución particular que tal autor ofreció a tal problema, sino más bien para encontrar una tesis susceptible de ser asumida por nosotros mismos como una *buena respuesta* en la medida en que se ampare en *buenos argumentos*. Así, lo esencial es reducir la fría distancia que nos separa de los clásicos (y que hace aparecer sus textos como letra muerta) para, desde la previa comprensión de sus ideas, tratar de reconocer tanto sus «logros» como sus «limitaciones» (Obiols, 2008, p. 94).

3. *Conclusión*. Finalmente, el desarrollo de la unidad deberá conducir a algún punto cuya llegada debería dotar de sentido a la unidad en su conjunto. En este momento de cierre debería volver a hacerse explícito, pues, todo el hilo argumental seguido. Pero resulta indispensable que dicho final no adopte la forma de una síntesis superadora de la aporía que ha ocupado a la clase (dando así por clausurado definitivamente el problema), sino la de un cierre aporético, esto es, como una conclusión que sólo llega porque, como en un diálogo socrático, parece que nos hemos quedado sin tiempo para más antes de hallar la manera de salir de la aporía. Esto es fundamental para que los estudiantes comprendan que, cuando llegue el momento de disertar, todo el trabajo realizado en clase puede materializarse de muy diversas maneras de acuerdo a su propio criterio filosófico (lo que no significa, en absoluto, que no haya maneras deficientes de emplear dichos recursos). Al contrario, un cierre demasiado «dogmático» generará entre los estudiantes la tentación de convertir su disertación en un mero ejercicio de repetición.

2.5. *Estructurar la evaluación en torno a la disertación filosófica*

Organizar un curso de acuerdo al modo previamente indicado ha de llevar naturalmente a emplear la disertación filosófica si no como único instrumento de evaluación, sí como el central, por lo que resulta imprescindible que ésta se realice en el aula (Ferrer y Ledesma, 2021, p. 95; García Moriyón, 2007, p. 47). Emplear la disertación como instrumento de evaluación puede generar importantes dificultades para el profesorado, pues se trata probablemente de uno de los ejercicios que más se tarda en corregir. Esto es especialmente evidente si la comparamos con el examen tradicional, pues mientras que éste podría en principio evaluarse comparando los escritos de los estudiantes con

un modelo ideal de respuesta, en el caso de las disertaciones no contamos con un modelo único. Por tanto, es de una extraordinaria importancia afrontar la lectura de las disertaciones contando con criterios de evaluación claros y definidos.

Es menester, por cierto, recoger la prudente propuesta de Ferrer y Ledesma de no concebir dichos criterios «como el conjunto de los factores a partir de los que se obtiene la nota media que haya de merecer el ejercicio» (Ferrer y Ledesma, 2021, p. 97) y ello por dos motivos: en primer lugar, porque dichos criterios en el fondo no son indicadores susceptibles de variar independientemente, sino que se encuentran íntimamente interrelacionados y, en segundo lugar, porque comprender así los criterios congelaría innecesariamente la evaluación, convirtiéndola en un proceso rígido e independizado de la situación real de los estudiantes (impidiendo, por ejemplo, centrar la evaluación de las disertaciones en unos aspectos u otros en función del momento del curso en el que nos encontremos).

En cualquier caso, esto no obsta para que siga siendo cierto que contar con una enumeración sencilla de criterios sea de una gran utilidad para orientar tanto la redacción de las disertaciones por parte de los estudiantes como su evaluación por parte del profesor. En la bibliografía didáctica encontramos numerosas propuestas de criterios de evaluación de las disertaciones entre las que no parecen existir grandes diferencias (Ferrer y Ledesma, 2021, pp. 97-98; García Moriyón, 2007, pp. 52-63; García Norro, 2012, pp. 129-130; Méndez, 2018, pp. 210-212). Partiendo de ellas, podemos proponer la adopción de los siguientes criterios.

1. *Criterios respecto a la forma.* A) Uso de la lengua. En la disertación se hace un uso adecuado de los recursos lingüísticos logrando una expresión clara y precisa de las ideas y se introduce, cuando resulta oportuno, recursos estilísticos que apoyan la argumentación. B) Estructura y sistematicidad. La disertación se despliega en una estructura tripartita (introducción, desarrollo, conclusión) y existe coherencia interna entre sus partes.

2. *Criterios respecto al contenido.* C) Conocimiento del tema. La disertación muestra que el estudiante cuenta con la información necesaria para abordar autónomamente el problema, demostrando una comprensión tanto de su problemática como de las diferentes posturas que pueden adoptarse frente

a él. D) Argumentación. El desarrollo de la disertación despliega desde una perspectiva dialéctica y polémica los argumentos más relevantes en torno al problema planteado, evaluando rigurosamente la potencia probativa tanto de aquellos que amparan su tesis como de aquellos que avalan la tesis contraria. E) Originalidad. La disertación refleja una reflexión personal, no reduciéndose a la mera exposición externa de doctrinas filosóficas. Se valorará positivamente un uso apropiado de ejemplos propios.

3. Conclusiones. ¿Queda solucionado el problema de la integración de la filosofía en el esquema de la enseñanza competencial?

A lo largo de este trabajo hemos defendido dos tesis: primero, que de la filosofía misma (tomando como hilo conductor el debate Kant-Hegel) es posible deducir consecuencias didácticas que se sintetizan en la necesidad de aceptar que existe una tensión insuperable entre aprender filosofía y aprender a filosofar y, segundo, que no hay mejor manera de asumir las consecuencias metodológicas de dicha tensión que introducir de manera sistemática en el curso de Filosofía (especialmente, en la materia de 1º de Bachillerato) el ejercicio de la disertación filosófica. A continuación, se han realizado algunas precisiones en torno a cómo introducir efectivamente la disertación en la clase de Filosofía, aunque se ha permanecido en el ámbito de lo general, pues éste tipo de indicaciones didácticas han de dejar el mayor espacio posible para la prudencia del profesor que conoce las circunstancias de su labor docente.

Podemos decir para acabar algunas palabras acerca de la cuestión que anunciamos al principio, a saber: ¿puede esto servir para «legitimar» la presencia de la filosofía en un sistema educativo que desde hace décadas está siendo transformado en vistas a una «educación competencial»? Nótese, en todo caso, que los valores que alientan dicha transformación no han tenido ninguna presencia en la argumentación que nos ha llevado a proponer el ejercicio de la disertación para la materia de Filosofía, pues hemos considerado ésta ante todo como un bien en sí mismo. Mas quizás este proyecto podría ofrecer la ventaja *añadida* de colocar a los profesores en una posición más cómoda en un contexto escolar que, progresivamente, se ha ido haciendo más hostil hacia asignaturas como Filosofía. En lo que sigue, pues, ponemos entre paréntesis cualquier juicio de valor sobre la enseñanza competencial y, sobre todo, acerca

de si está contribuyendo a generar un sistema educativo más centrado en los estudiantes y superador de una comprensión decimonónica y excluyente de la enseñanza (Meirieu, 2006, pp. 55-80) o si, más bien, está convirtiendo la escuela en la antesala del mundo laboral al sustituir progresivamente los conocimientos científicos y humanísticos por saberes inmediatamente rentabilizables en términos económicos (Fernández Liria, Galindo Fernández y García Fernández, 2018; Laval, 2004).

Pues bien, puede argumentarse en favor de la coherencia entre nuestro planteamiento metodológico y la enseñanza competencial de dos maneras. En primer lugar, atendiendo al supuesto espíritu de fondo de la enseñanza competencial, que tendría que ver con estructurar la enseñanza no ya en torno a los saberes (conocimientos independizados de las posibles situaciones vitales de los estudiantes), sino en torno a las competencias. Qué sea eso de una «competencia» podemos averiguarlo acudiendo al actual currículo de Bachillerato, que precisamente trata de ordenar dicho nivel educativo en torno a las «competencias clave», que se definen como «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, art. 2, b)). Salta a la vista que se trata de una definición relativamente vacía que, a lo sumo, nos permite deducir que eso de las competencias tendrá que ver con capacitar a los estudiantes a hacer determinadas cosas. La perspectiva didáctica que hemos defendido podría ayudarnos, pues, a defender la asignatura en los siguientes términos: es verdad que parece que los sistemas filosóficos son enormemente abstractos y que no parece posible *hacer* nada con ellos; sin embargo, fijaos en cómo los estudiantes en realidad no los integran como conocimientos independizados, sino como partes de un proceso complejo de pensamiento autónomo que nos gusta llamar «filosofar» y reparad, además, en cómo dicho filosofar resulta completamente imposible desde el vacío, es decir, sin un acercamiento previo a dichos sistemas filosóficos.

Una segunda manera de sostener la coherencia de nuestra materia con el enfoque competencial podría consistir en examinar las diferentes competencias clave que recoge el currículo de Bachillerato para identificar, en

concreto, si resulta posible que una asignatura de Filosofía ordenada en torno a la disertación colabore en el desarrollo de alguna de esas competencias. La aportación es completamente evidente al menos en el caso de tres competencias (aunque podrían ensayarse justificaciones, quizá menos sólidas, con el resto de las competencias).

1. *Competencia en Comunicación Lingüística*. Se trata de la competencia que con más claridad se vería favorecida por la metodología propuesta. El trabajo mediante disertaciones contribuye a la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes, tanto en términos de expresión escrita (mediante la práctica en la redacción de textos argumentativos) como de expresión oral (mediante el diálogo constante en el aula). Además, la metodología propuesta obliga a la lectura constante de textos filosóficos de cierta complejidad, por lo que se contribuye también a mejorar la capacidad lectora de los estudiantes. Finalmente, al obligar a los estudiantes a poner a debatir posturas contrapuestas, permitirá también el desarrollo de una actitud de colaboración y de disposición a la solución pacífica de los conflictos por medio del diálogo.

2. *Competencia personal, social y de aprender a aprender*. Esta competencia podría ocupar un lugar central en el curso de Filosofía planteado. Por un lado, la metodología propuesta, al recoger la herencia socrática, presupone que aprender a cuestionar las creencias infundadas y a contrastar posiciones enfrentadas según criterios racionales generará una transformación sustantiva de los estudiantes en la medida en que éstos ganarán autonomía y capacidad para dirigir independiente y racionalmente su propia existencia. Por otro lado, el trabajo mediante las disertaciones puede servir para que los estudiantes realicen procesos de metacognición, pues al exigirles que razonen junto con los autores estudiados podrán tomar conciencia de hasta qué punto han comprendido realmente lo que creían haber aprendido.

3. *Competencia ciudadana*. El vínculo entre el desarrollo de la capacidad de cuestionamiento filosófico y la ciudadanía y la democracia resulta evidente al menos desde la intervención de Sócrates en el ágora ateniense (Nussbaum, 2005, pp. 35-74) y, como hemos dicho, en el fondo de esta metodología no están sólo Kant y Hegel, sino también aquel primer filósofo-profesor. Por eso, hay quien ha señalado que entre todas las competencias, la ciudadana constituye el «eje nociónal organizador de las competencias propiamente filosóficas» (Bermúdez

y Negrete Alcudia, 2023, pp. 4-7). El trabajo mediante disertaciones puede constituir una experiencia de gran valor en relación al objetivo de lograr que los estudiantes se conviertan en ciudadanos conscientes y autónomos.

En conclusión, la metodología desarrollada en este trabajo parece ser en todo punto compatible con los principios de la enseñanza competencial y, en especial, parece promover el desarrollo de algunas de las principales competencias clave establecidas por la LOMLOE. Y, sin embargo, como se ha señalado ya pero no está de más repetir, se trata de una metodología cuyo valor es completamente independiente de dicho enfoque metodológico, pues se sostiene más bien sobre una reflexión de la filosofía sobre sí misma, que revela que ésta es ante todo un ejercicio en el que la repetición se conjuga siempre con la creación, es decir, en el que la filosofía y el filosofar aparecen siempre y necesariamente confundidos y entremezclados.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1995). *Física*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.

Arroyo, J. (2010). La evaluación en Filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación. En L. M^a. Cifuentes y J. M^a. Gutiérrez (Coords.), *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó, 59-84.

Bermúdez, V. y Negrete Alcudia J. A. (2023). Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE. *Supervisión*, 21 (67).

Birlanga Trigueros, J. G. (2020). Enseñar, filosofar y enseñar filosofía. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 115, 91-106.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cifuentes, L. M^a. (1997). Un problema metafilosófico previo: ¿es posible

enseñar y aprender Filosofía? En L. M^a. Cifuentes y J. M^a. Gutiérrez (Coords.), *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 87-100.

Fernández Liria, C., Galindo Fernández E. y García Fernández O. (2018). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

Ferrer, S. y Ledesma F. (2021). ¿Cómo emplear la disertación en nuestra práctica diaria en la clase de Filosofía? En F. M. Ignacio (Coord.), *¿Cómo se hace una disertación filosófica?* Madrid: Guillermo Escolar, 75-103.

García Moriyón, F. (2007). *Argumentar y razonar. Cómo enseñar y evaluar la capacidad de argumentar*. Madrid: CCS.

García Norro, J. J. (2012). «La disertación filosófica». En J. J. García Norro (Coord.), *Convirtiéndose en filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 121-136.

Hegel, G. W. F. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. En *Escritos pedagógicos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 133-145.

Hegel, G. W. F. (2017). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas [1830]*. Madrid: Abada.

Ignacio, F. M. (2021a). Enseñar filosofía, enseñar a filosofar. En F. M. Ignacio (Coord.), *¿Cómo se hace una disertación filosófica?* Madrid: Guillermo Escolar, 11-36.

Ignacio, F. M. (2021b). ¿Cómo se hace una disertación filosófica? En F. M. Ignacio (Coord.), *¿Cómo se hace una disertación filosófica?* Madrid: Guillermo Escolar, 39-73.

Kant, I. (1991). Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766. *Ágora*, 10, 131-152.

Kant, I. (2016). *Crítica de la Razón Pura*. Barcelona: Taurus.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Méndez, J. (2018). La disertación. Una herramienta para la enseñanza de la Filosofía. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 112, 201-213.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Obiols, G. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Orden Jiménez, R. (2012). Sobre los géneros filosóficos. En J. J. García Norro (Coord.), *Convirtiéndose en filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 67-88.
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9 (6), 55-68.
- Platón (1982). *Menón*. En *Diálogos II*. Madrid: Gredos, 279-333.
- Revenge, A. (2010). Las relaciones entre filosofía y didáctica. En L. M^a. Cifuentes y J. M^a. Gutiérrez (Coords.), *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó, 11-36.
- Rozalén, J. L. (1997). Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar. En L. M^a. Cifuentes y J. M^a. Gutiérrez (Coords.), *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 65-76.
- Russ, J. (2001). *Los métodos en filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Tejedor Campomanes, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Aprender filosofía, aprender a filosofar*. Madrid: SM.
- Tirado Ramos, M. A. (2023). Decodificando el Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión*, 68.